

10章

教育の方法

本章では、まず幼児教育における方法と内容を、一般的な学校教育における方法と内容と比較しながら理解しましょう。それから、「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」の具体的な内容と変遷をたどっていき、最新の改訂・改定のポイントも紹介します。さらに現在の幼児教育における新たな指導と援助について、注目すべき言葉・概念としてカウンセリングとプレイ・セラピーを紹介します。次に幼児の日々の中心的な活動であり、かつ重視されている活動である「遊び」を検討し、最後に保育のさまざまな形態（対象人数別、活動形態別、クラス編成別）を整理し、把握することをねらいとします。

1. 幼児教育における方法

(1) 幼児教育における方法と内容とは

〈事例〉

実習生（以下、Jと略記）：お当番さん、じゃあ今日はまず「だ」のつく言葉を言ってみましょう。動物でも食べ物でも何でもいいよ。できれば動物がいいかな！？

A：おだんご。

J：A君、おだんご好き？

A：う～ん、おばあちゃんが好き。僕は嫌い。

J：どうして嫌いなの？

A：嫌いだから、嫌い。

J：あっそう……

J : じゃあBちゃんは？ できれば動物がいいかな。

B : ダマスカス！

J : ダ、ダ、ダ、ダマスカス？

B : 昨日、パパとママとテレビで観た。

J : ダマスカスねえ……

B : ダマスカス！ ダマスカス！ ダマスカス！

(*他の子どもたちも真似をして、「ダマスカス」と連呼する)

J : Bちゃん、静かにしなさい！

J : Cちゃんは？ どうかな。

C : え〜と、う〜ん、だ・い・す・き。

J : だいすき？う〜ん、Cちゃんは、誰が大好き？

C : 保育園のお友達、みんな大好き。

J : 大好きもいいけど、「だ」がつく動物は、何か知らない？白と黒の模様があるのとか……

(*実習生は、前日パンダの絵を徹夜で書いていた)

C : だ、だ、だ、だ、だ、そうだ、大ちゃんちのネコだ！

J : 大ちゃんちのネコ！……もういいわ！！

C : 「だ」がつく動物を言ったのに……

(*Cちゃん、泣き出す)

J : ごめん、ごめん、Cちゃんは悪くないよ。

(*実習生も泣き出す、つられて他の子どもたちも泣き出す)

〈責任実習中断〉

上の事例は、保育所実習において年中（4歳児）クラスの責任実習¹を任せられた実習生が、自分で作成した指導計画案をもとに保育活動を始めるにあたって、導入として実習園が通常行っている言葉遊びを取り入れた時のひとこまです²。

1 : 責任実習とは、「保育所実習・教育実習（幼稚園実習）中に、実習生が担当保育者と同じ立場になり、保育実践を行うこと」です。責任実習には、1日の内の特定の保育活動時間だけ指導する「部分実習」と、1日の全体を指導する「全日実習」に大別されます。この責任実習は、通常、実習の総まとめとしてとらえられていて、実習期間の終盤に行われる場合が多いです。また園によっては、この責任実習を総合実習と呼ぶところもあります。

田中(1993)によれば、教育とは、いつの時代の、どこの国の教育にもあてはまるものとして、「教育とは、人間が他の人間に対し、価値的な方向に向けて、その人間形成を助長しようと、意図的に働きかける作用である」と定義しています。この事例の実習生も子どもたちに対して、意図的に(誘導的に?)働きかけていますが、なかなか伝わりません。方法が悪いのでしょうか、それとも環境設定が不十分なのでしょうか、いや、そもそも保育活動を行ううえで前提となる、実習園の指導方針や子どもの状況の把握が足りないのでしょうか。

この章では、まず学校教育における一般的な教育の方法と内容を整理したうえで、先の事例で実習生が上手く責任実習を行えなかった点を踏まえて、幼児教育における方法と内容を検討し、最後に幼児教育における中心的な活動である「遊び」と保育の形態を検討し、新たな視点と援助について考えていきましょう。

なお、本章で使用する「幼児教育」と「保育」という言葉の使い分けについて、少し触れておきます。「保育」という言葉は、字源的な漢字本来の意味では、「生まれてきた子どもを大切に守り、善い方向に育てる」ということになります。「保育」は、明治初期から戦前期にかけて、幼稚園での教育的な営みについて使われ、その後幼稚園関係法令で定着し、託児施設(保育所系統の施設)においても用いられました。戦後もしばらくは、その状況は変わりませんでした。昭和31(1956)年に「幼稚園教育要領」が刊行された頃から、当時の文部省は幼稚園関係の公的文書において「保育」という言葉を使わずに「教育」という言葉を使用するようになりました。このことは、幼稚園が学校教育体系の基礎的な部分に位置づけられた教育機関だからです。この流れは現在も続いてはいますが、幼稚園の現場においては、「保育」という言葉の方が一般的にはよく使われています。これに対し、昭和22(1947)年に制定された児童福祉法においては、「保育所における保育」と「家庭における養育」を意味します(大沼・榎沢編, 2005)。これらを踏まえたうえで、かつ本書名の「教育原理」を意識して、「本章で使用する幼児教育という言葉は、保育という言葉も含んだもっと広い意味の概念」だと思ってください。

2: この事例は、平成17(2005)年8月、筆者が青森県八戸市の保育園で行われた第Ⅱ期保育所実習中の巡回指導において、観察した責任実習の様子をもとに作成したものです。

さて、学校教育における教育の方法といった場合、みなさんはどのようなことを思い浮かべるでしょうか。「方法」という言葉から、マニュアル的な手引きやガイドブックを連想する人もいるかもしれませんが、当然のことながら「教育という営みにおいて、正解のあるマニュアル的な手引きやガイドブックはありません」。一般に、学校教育における教育の方法といった場合は、教育技術の方法、つまり、授業技術の方法を指す場合が非常に多いです。このことは、授業が学校現場における教師の実践的な指導の中心であり、その技術の良し悪しが教師の評価基準にもなるからです。しかも、授業技術といっても、それはマニュアル的な授業の技術方法を指すのではなく、授業計画・教材準備・その時間の目的・今後の展開、といった多面的で総合的にとらえることが望ましいものを指す、と考えられています（柴田他編，1990）。

これに対して、マニュアル的な授業の技術方法を志向する運動として、1980年代後半から90年代にかけて主に若い教師に広がり、教育現場に大きな影響を与えた教育技術の法則化運動というのがありました。この運動は、向山洋一を代表とする民間教育団体の運動で、全国の教育現場で実践されている優れた教育技術を集め、共有財産化することを目的とするものです。「教育技術の法則化運動」の考え方は、従来の授業技術の考え方—たとえば、「教育的タクト」³のように、授業中の子どものさまざまな反応に対する教師の力量として、教師の授業における展開能力を検討する考え方—をより具体的に、より焦点化したものととらえることもできます。しかし、授業の目標やねらいを重視しないという主張や、教育思想そのものの欠如、体系的な理論が無い技術主義、といった厳しい批判もありました（西郷，1989）。

学校教育における教育の内容といった場合は、一般に、教育課程（カリキュラム）⁴、学習指導要領、教科書といったものにかかわること、と考えていいでしょう。教育課程（カリキュラム）は、教育内容に関する全体的な教育計画

3：タクト（Takt, tact）とは、語源的には、人との「接し方」という意味で、人と接する際の「気転」「機才」「応答力」などを指します（柴田他編，1990）。

4：カリキュラム（curriculum）とは、語源はラテン語のクレーレ（currere）に由来した言葉で、「競馬場のレースやコース」を意味し、それが学校教育の文脈に転用され、「学習・教育の道筋」を意味するようになったといわれています（狩俣他編，1985；上野編，2007）。

を意味します。学習指導要領は、小・中・高といった学校段階別の教育課程（カリキュラム）編成に関する国の基準です。教科書は、この学習指導要領に準拠してつくられています。

それでは、幼児教育における方法と内容はどうでしょう。幼児教育においては、特に実践活動を行ううえで、方法と内容を考えることは非常に重要です。どういう方法を用いて、どういう内容の活動を子どもたちに伝えるか、ということを保育者が意識することは、子どもたち一人ひとりの発達段階、個性を把握して、かつ保育活動を行うまでの子どもたちの状況、環境設定も踏まえ、それに応じた準備を済ませておく、ということの意味します。このことは、乳幼児⁵の発達の速度が著しく、個人差も大きく、自発性を重視し、安全面への配慮から必要なことです。

最初に紹介した事例の実習生は、まず「だ」のつく動物＝「パンダ」という固定観念がちょっと強すぎたのではないのでしょうか。その園で、実際のパンダを見たことがある年中の子どもたちは、はたしてどれくらいいたのでしょうか。また「だ」がつく言葉、といった場合、年中の子どもたちは、「『だ』のつく言葉」＝物の名前＝名詞、ということがどれくらい理解できるのでしょうか。これらの把握が足りず、実習生が感情的な行動に出たために、結果として責任実習が中断してしまいました。前もってこれらの点を十分把握したうえで、柔軟に対応できるような準備、たとえば「だ」のつく物の名前を書いた絵を何枚か用意しておくべきだったのでしょうか。

この事例から、改めて幼児教育の方法と内容を決定するためには、子どもたちを取り巻くさまざまな要因をていねいに把握することが大前提であるということが、みなさんもわかったでしょう。それでは、そのような幼児教育の方法と内容を検討するには何を参考にすれば良いのでしょうか。それは、具体的には幼稚園教育要領と保育所保育指針です。

（2）幼稚園教育要領と保育所保育指針の内容と変遷

幼稚園教育要領⁶と保育所保育指針⁷は、簡単に言うと、それぞれ幼稚園、保

5：乳幼児とは、乳児と幼児を合わせた呼称で、一般には、誕生から小学校就学までの子どもを指します（森上他編、2004；保育小辞典編集委員会、2006）。

育所で活動を行ううえでの基準・手引きのようものです。

「幼稚園教育要領」は、昭和31(1956)年に刊行された、幼稚園が従わなければならない保育内容に関する基準で、文部省(現文部科学省)告示として法的拘束力を有します。

幼稚園における保育内容と保育方法は、「幼稚園教育要領」では、まず第1章「総則」で、幼稚園教育の基本、目標、教育課程の編成が説明され、次の第2章「ねらい及び内容」、第3章「指導計画作成上の留意事項」で、具体的な活動が、「5領域」⁸を中心に説明されています。「5領域」とは、平成元(1989)年改訂の「幼稚園教育要領」において、幼稚園教育の目標を達成するための保育内容で、幼児の発達の側面から五つの領域に分けて示したもので、具体的には以下の五つに分けることができます。

〔健康〕：健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。

〔人間関係〕：他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う。

〔環境〕：周囲のさまざまな環境に好奇心や探求心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。

〔言葉〕：経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。

〔表現〕：感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

6：幼稚園教育要領は、学校教育法第77条の規定により認可された幼稚園に対して、教育課程を編成し、それに基づく指導計画を作成するうえで従うべき国が示す基準です(前掲、2006)。

7：保育所保育指針は、児童福祉法第39条の規定により認可された保育所に対して、保育計画を編成し、それに基づく保育計画を作成するうえで参考にすべき国が示すガイドラインです(前掲、2006)。しかし、本文に示したとおり、平成20(2008)年の改定で、「通知」であったものが、幼稚園教育要領と同様に「告示」となり、法的拘束力を有するようになりました。

8：昭和31(1956)年改訂の「幼稚園教育要領」では、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域でした。

これら5領域は、「小学校の教科のようにそれぞれが独立している区別ではなく、幼児期の発達をみる五つの視点である」と考えたほうがいいでしょう。これら5領域をしっかりと理解したうえで、保育現場における子どもの実際の様子を踏まえて、保育内容、保育方法を検討する必要があります。

幼稚園教育要領にみる保育方法の基本理念としては、キーワードとして、「主体的な活動」「自発的な活動」「遊び」「総合的」「一人一人の特性」などが挙げられます。平成10(1998)年の改訂においては、生きる力、高齢者とのふれあい、道徳性の芽生え、知的発達を促す環境、などが新たに強調されています。

そして、平成20(2008)年の最新の改訂では、要点として、①発達や学びの連続性を踏まえた幼稚園教育の充実、②幼稚園生活と家庭生活の連続性を踏まえた幼児期の教育の充実、③子育て支援と預かり保育の充実、が挙げられています(民秋, 2008)。

「保育所保育指針」は、昭和40(1965)年に示された、保育所における保育内容のガイドラインで、厚生省(現厚生労働省)より通知されているもので、「幼稚園教育要領」とは異なり、これまで法的拘束力はもちませんでした。

しかし、平成20(2008)年の改定で、「通知」であったものが、幼稚園教育要領と同様に「告示」となり、法的拘束力を有するようになりました。なお、現行の「保育所保育指針」においても「幼稚園教育要領」と同様に、保育所保育の目標を達成するための保育内容を、幼児の発達の側面から五つの領域に分けて示した「5領域」があります。

保育所における保育内容と保育方法は、「保育所保育指針」では、これまで、まず第1章「総則」で、「保育の目標」、「方法」、「ねらい及び内容」などが説明され、第2章「子どもの発達」で、基本的な子どもの発達の説明の後、第3章以降、保育内容が子どもの発達過程に従って、「6か月未満児」「6か月から1歳3か月未満児」「1歳3か月から2歳未満児」「2歳児」「3歳児」「4歳児」「5歳児」「6歳児」の八つに分けられていました。しかし、今次の平成20(2008)年の改定では、第3章が「保育の内容」としてまとめられ、「保育のねらい及び内容」、「保育の実施上の配慮事項」の二つの事項が設定され、後者において、乳児保育、3歳未満児保育、3歳以上児保育に分けて説明されてい

ます。

保育所保育指針にみる保育方法の基本理念としては、キーワードとして「一人一人の子ども」「自発的」「主体的」などが挙げられます。平成11(1999)年の改訂においては、子どもの主体的な生活を強調し、さらに子どもの人権やプライバシーに関する配慮事項も追加されました。今次の平成20(2008)年の改定では、先に示したように、「通知」から「告示」となり、法的拘束力を有するようになり「児童福祉施設最低基準」として位置づけられました。そしてこれに伴い、法律として遵守し、保育の質を高めていくために大綱化(要点を押さえ簡明に示すこと)が図られ、各園が創意工夫をこらすことが求められています。このように、制度的、形式的には大きな変化があったが、基本的な内容についてはほとんど変化はない、と指摘されています(前掲, 2008)。

(3) 幼児教育における新たな指導と援助—カウンセリングとプレイ・セラピー—

最後に、幼児教育における新たな指導と援助として、カウンセリング(counseling)とプレイ・セラピー(play therapy)を紹介しておきます。

カウンセリングという言葉は、カウンセラー(counselor)と共に、みなさんもすでに聞き慣れた言葉でしょう。イメージとしては、何か相談事に対して心理学的にアドバイスしてくれるというような感じでしょうか。カウンセリングとは、辞書的に説明すると、「人々が成長や適応を阻害する障害に出会った時、その問題を解決したり、克服したり、あるいは個人的な能力を最大限に発達できるように、専門的な知識や技能をもったカウンセラーとの対人関係を通して、人々に助力を与えようとする援助活動」で、保健、教育、労働など、幅広い分野で利用され、さまざまな領域の専門家によって実施されており、心理療法的なものから、助言指導を行うものまであります(前掲, 2004)。簡単に言うと、「ある問題に対して助けを求めに来た人に対して、専門的な知識・技能をもつ人との相談のこと」を指します。そして、この助けを求めに来た人(相談者)をクライアント(client)、援助する人がカウンセラーです。また、このカウンセリングにおいて、カウンセラーが相談者に対して、支えようとする態度や心構えをカウンセリング・マインド(counseling mind)といい、これは日本独自の造語です(前掲, 2006)。このカウンセリング・マインドの考

え方は、幼児教育や保育の世界においては、指導や援助の技術・能力というよりも、特に保育者の資質として、重要でしょう。なぜならば、保育者は、未成熟な幼児の内面を察して、お互いの信頼関係を築きつつ、援助してあげることが必要不可欠だからです。

幼い子どもたちは未成熟のため、直面する問題に対して言葉ではなく、遊びを通して行う心理療法もあります。その方法が、プレイ・セラピーであり、日本語では「遊戯療法」と訳します。プレイ・セラピーの基本的な考え方は、子どもたちと暖かい友好的な関係を早くつくり、子どもたちをありのままに受け入れ、リラックスさせて、自己成長力を信頼するものです。プレイ・セラピーを行う場合は、いろんな玩具が置いてある部屋（プレイ・ルーム）で行うのが一般的です（前掲、2004）。

カウンセリングもプレイ・セラピーも、保育者の専門性の問題とも絡んで、これからますます重視されるでしょう。

2. 幼児教育における「遊び」と保育の形態

(1) 幼児にとって遊びとは

幼児にとって遊びとは、日々の中心的な活動であり、現在「遊びを重視した保育」という考え方は、ますます広まっています。たとえばカイヨワは、遊びを社会学の視点から、①自由な活動、②隔離された活動、③未確定な活動、④非生産的な活動、⑤規則のある活動、⑥虚構の活動、の六つの特徴を定義しています（前掲、2006）。また心理学者のワロンは、遊びを、活動自体のために行われる活動とし、遊びがそれよりも高次の機能や目標に統合されていないため、自由に行われる活動だと指摘しています（前掲、2006）。これらを簡単にまとめると、遊びとは、「自由で、自発的な活動であり、遊ぶこと自体に目的があり、約束事があり、楽しい、非現実的な活動」と考えられます。

遊びについては、さまざまな理論、考え方がありますが、幼児教育の実践現場において大事なことは、遊びを通して結果として、子どもたちが、いろいろなことを考え、いろいろなことを身に付け、自主性が養われ、心も体も成長し、友達との人間関係を学ぶ、ということを理解しておくことが必要でしょう。つ

まり、子どもたちは、遊ぶことで成長・発達していくのです。

子どもの遊びと知的発達の関係論を論じた研究者としては、まずピアジェが挙げられます。ピアジェは、遊びを子どもの知的発達に対応させて、3段階に分けました(上野他編, 1991)。ピューラーは、遊びを発達順に「機能的遊び」(体を動かすこと)、「想像的遊び」(ごっこ遊び、模倣遊びのこと)、「受容的遊び」(絵本やテレビ、音楽を見たり聴いたりすること)、「創造的遊び」(積木や粘土などを用いて創作活動を行うこと)に分類しています。またパーテンは、子どもの遊びを社会性の観点から、「何もしていない行動(ぼんやりしている)」「傍観的行動」「ひとり遊び」「平行的遊び」「連合的遊び」「協同的遊び」と分類しました(上野編, 2007)。当然、このような遊びの分類は、子どもの発達段階や遊びの内容、研究者の視点などによってさまざまです。

遊びを検討するうえでは、環境の問題も見逃せません。幼稚園教育要領や保育所保育指針の記述⁹などからも明らかなように、遊びと環境の関連性を検討することは重要です。森(1992)は、遊びと環境について、以下の4点を指摘しています。

- ① 遊び環境は、時間的・空間的制約から自由でなくてはならない
- ② 遊び環境は、不確実性の要素を含んでいる可変的なものでなくてはならない
- ③ 遊び環境は、低構造的のものでなくてはならない
- ④ 遊び環境は、許容的・支持的集団風土でなくてはならない

なお、ここでいうところの環境とは、一般的に用いられるいわゆる「物的環境」だけでなく、「人的環境」「社会環境」その他の、子どもたちを取り巻くさまざまなものが含まれています。保育者は、このような環境づくりに十分、配慮することが、これからますます求められていくでしょう。

(2) さまざまな保育の形態

保育形態にはさまざまなものがありますが、地域差や幼稚園と保育所の違いもあり、特に注意しておかなければならないことは、幼稚園・保育所によって、

9: たとえば、平成12(2000)年改訂の「幼稚園教育要領」では、「環境を通じた教育」が強調されています。

同じ保育形態が異なる言葉で使用されていたり、逆に同じ言葉でも内容が異なるということがあるということです。ここでは代表的な保育形態をいくつかに分類して、簡単に説明します。

保育形態を対象人数で分ける場合は、一般に個別保育、集団保育、グループ保育の三つに分けられます。なおグループ保育のグループとは、小・中学校におけるクラスのグループ（班）活動のグループのように、教師（幼稚園・保育所の場合、保育者）が機械的もしくは、ある意図をもって構成したものだけではなく、仲良しの友達や遊び仲間といった自然発生的なグループも含まれます。

保育形態を活動形態で分ける場合は、主に一斉保育と自由保育の二つに分けられます。一斉保育とは、保育者が計画した実践活動を同一時間に、同一場所で、同一方法と同一内容で一斉に行う形態です。自由保育は、文字通り、子どもが自由に自発的に活動を行う形態です。ここで注意すべき点は、この両者は決して二項対立的な関係ではないということです。つまり、純粋に、すべての保育活動を一斉保育だけ、もしくは自由保育だけで行うことは不可能だということです。一斉保育と自由保育は、お互いに補完し合いながら保育を行うものだ考えると良いでしょう。

また、一斉保育と同じような意味で「設定保育」という言葉もあります。一斉保育が、実践活動を、同一時間、同一場所、同一方法、同一内容で一斉に行われるのに対して、設定保育は、一斉に活動を行うことに重点が置かれず、活動の設定は重視されるが、取り組み方には自由度があるところが、両者の相違点です。

保育形態をクラス編成で分ける場合、代表的なものは、以下の五つです。

① 年齢別保育

文字通り、年齢に応じて、適切なクラス編成を行い、保育する形態です。各クラスの人数についての基準は、各年齢と幼稚園、保育所で異なります。クラス編成を行う年齢は、4月の入園（所）時の年齢で、実年齢（満の年齢）を表さないのが、当然、0歳児のクラスにはお誕生日を迎えた1歳児がいますし、同様に3歳児のクラスには4歳児がいます。一般的には、幼稚園においては、年少（3歳児）・年中（4歳児）・年長（5歳児）のクラスに分けられ、保育所においては、これらに3歳未満児¹⁰（0～2歳）の

クラスが加わります。なお最近では、幼稚園においても2歳児を受け入れている所も増えています。

② たてわり保育（異年齢保育）

年齢別保育のクラス編成に対して、異年齢の子どもたちを一つのグループ、もしくは一つのまとまりとして活動を展開させることを目的とした保育形態で、後で説明する解体保育の一種です。このような保育形態を実施するようになった背景としては、子どもたちを取り巻く環境の変化—都市化、核家族化、少子化—により、一人っ子だったり、近所に年齢の異なる遊び友達がいない状況の子どもたちに対して、異年齢集団で活動する経験を味合わせるものです。年間を通して「たてわり」にするのではなく、一定の活動時間において行うのが一般的です。また異年齢の子どもたちが混在しているので、発達に応じたカリキュラム編成が困難であるとの指摘もあります。

③ 混合保育

たてわり保育と似ていて、異年齢、もしくは同年齢の異なるクラスを混合して行う保育形態です。たてわり保育のように、異年齢の子どもたちがお互いにかかわっていくことを目的としたものではなく、各年齢の子ども数のアンバランスや保育者の数、保育室の数など、園の都合で行っている場合が多いです。たてわり保育（異年齢保育）と同様に、一人ひとりの子どもたちの発達に応じたカリキュラム編成の配慮が必要です。

④ 解体保育

「解体」という言葉が刺激的ですが、文字通り、同一年齢のクラスの枠に拘らず、そのようなクラス編成を解体して行う保育です。たてわり保育（異年齢保育）、グループ保育もこの形態に含まれます。解体保育は、もとの集団が必ずしも「たてわり」とは限らず、また保育活動が常にクラス単位とは限らない点からも、たてわり保育と区別されます。先のたてわり保育と同様に、このような保育形態が登場した背景を検討することが重要で

10：児童福祉法では、「乳児」を1歳未満と定義していますが、実際の保育現場では、3歳未満児（0～2歳）のクラスを「乳児」クラス、年少（3歳児）・年中（4歳児）・年長（5歳児）のクラスを「幼児」クラスと呼ぶことが一般的です。

しょう。「解体」することで、新しい仲間集団の出現や新たな感覚で活動に取り組む意欲も起こってきます。当然、保育者同士の連携も特に必要になってきます。

⑤ オープン・エデュケーション (open education)

子どもの興味・関心・自主性を尊重するために、年齢別のクラスを廃止し、クラス別の教室もなく、オープンなスペース（多目的スペース）において行う保育形態です。イギリスで1960年代末から広まり、日本では1980年代半ば頃から普及しました。オープンなスペースで行う活動ということで、通常の教室ではできない大がかりな製作や遊戯も可能になります。ただし、大切なことはオープンなスペースという物的環境が先にくるのではなく、あくまでその物的環境の中で行う、子どもの興味・関心・自主性を尊重する活動の理念です。

また、心身に障害をもっている幼児に対処するための保育形態として、以下の二つが挙げられます。

① 分離保育

障がいをもった幼児を、健常児と離してまったく別々に保育する形態です。指導の容易さと、障がい児同士の連帯感の創出のため「障がい児は障がい児だけ保育する」という考え方は、日本では1960年代まで障がい児保育における主流の考え方でした。

② 統合保育

障害児と健常児が分け隔てなく一緒に、同じ場所で保育する形態です。日本では1970年代の半ば頃から広がっていきました。障がい児が健常児と一緒に過ごすことで、障がい児は通常の社会生活に慣れ、健常児も障がい児が身近に居ることで偏見が軽減でき、お互いの相互理解が深まります。この背景には、ノーマライゼーション (normalization)¹¹の考え方があります。

11：ノーマライゼーション (normalization) とは、1960年代に北欧諸国から始まった社会福祉に関する思想です。直訳すると「正常化すること」となります。つまり、正常化していない障がい児政策を正常化させることで、具体的には障がい者と健常者が、お互いが特別に区別されることなく、普通に一緒に社会生活を送ることを指します（前掲、1991）。

演習問題

- A. みなさんが最初の事例の実習生だったら、この場合、具体的にどうしますか、考えてみて下さい。
- B. 幼稚園教育要領と保育所保育指針の違いを、もっと調べて下さい。
- C. みなさんは、どのような保育形態が良いと思いますか。考えてみて下さい。